

# ***ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA***

***UNIVERSIDAD de  
ALICANTE***

**ANEXO 1**

## **TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS**

Susana Pastor Cesteros y  
Ventura Salazar García  
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,  
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA  
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.  
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X  
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección  
*Estudios de Lingüística*

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

**Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.**

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros  
Ventura Salazar García  
(eds.)

## **ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA**

Mercè Pujol Berché  
**Las repercusiones de la tarea  
en las producciones de aprendientes  
adultos de español**

# Índice

---

## Portada

## Créditos

### Mercè Pujol Berché

Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español .....	5
Resumen .....	5
Abstract .....	6
1. Introducción .....	7
2. Una perspectiva sociocognitiva de la apropiación de una lengua extranjera ...	8
3. La interacción como plataforma giratoria de comunicación, de producción del lenguaje y de resolución de problemas .....	11
4. El trabajo en parejas .....	13
5. Corpus .....	16
6. El análisis .....	19
7. Conclusiones .....	47
Referencias bibliográficas .....	49
Notas .....	56

## **Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español**

MERCÈ PUJOL BERCHE

(Instituto Cervantes de París)

### **Resumen**

A partir de un modelo sociocognitivo de adquisición de segundas lenguas y considerando la interacción como plataforma giratoria de comunicación, de producción del lenguaje y de resolución de problemas, el artículo analiza la incidencia de la tarea –encontrar las diferencias entre dos láminas–, en las producciones orales de aprendientes adultos de español. Se ha puesto de manifiesto, en primer lugar, la «macroestructura» de la intervención con tres tipos de secuencias : las de pregunta/respuesta (las más numerosas), las de pregunta/respuesta/confirmación y las secuencias de elaboración de problemas lingüísticos. Se han puesto de relieve, por otra parte, los procedimientos lingüísticos que este tipo de tarea lleva consigo, entre los que podemos destacar: el uso de circunloquios ante obstáculos léxicos, el andamiaje como tutorización de la producción, la negocia-

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

ción del sentido, el bloqueo lingüístico y la alternancia de lengua, aunque ésta última aparece en muy pocas ocasiones. Los datos nos llevan a pensar que este tipo de tarea privilegia los aspectos interaccionales, favorece la búsqueda léxica y deja un poco de lado los aspectos sintácticos y la reflexión metalingüística.

### **Abstract**

The article takes as its starting point a socio-cognitive model for the second language acquisition and considers interaction as a turning platform for communication, language production and problem solving. The article analyses the incidence of the task - finding the difference between two layers - in the oral output of adult learners of Spanish. There is a clear demonstration of the “macrostructure” of discourse with three types of sequence: question and answer (the most numerous); question, answer and confirmation and, thirdly, the working out of linguistic problems. Also, the article deals with the linguistic procedures typical of this type of task, for example: the use of circumlocutions in order to navigate lexicological obstacles, “scaffolding” as a means to help of production, meaning negotiation, linguistic blocks and code switching although this last example appears very little. The data lead us to think that this type of task favours aspects of interaction and word search and leaves slightly to one side those aspects related to syntax and metalinguistic considerations.

## **1. Introducción**

**N**uestra preocupación es establecer las relaciones existentes entre la adquisición de una lengua extranjera —en nuestro caso, el español— y la interacción, observando los efectos que la realización de una tarea determinada tiene en la producción de aprendientes adultos de castellano.

En la primera parte, se expondrá el marco teórico de referencia en el cual insertamos nuestra investigación. Consideramos la adquisición de una lengua extranjera como un proceso de construcción social en *settings* comunicativos exolingües. Desde esta perspectiva, la interacción juega un papel central tanto en la comunicación y en la producción del lenguaje, como en la resolución de problemas. Se mencionarán, a continuación, algunas investigaciones que han puesto de manifiesto la importancia del trabajo en parejas y que consideran que la resolución de tareas efectuadas en diada procura un andamiaje más persistente.

En la segunda parte, presentaremos el corpus con el que hemos trabajado y nuestras preguntas de investigación. Pondremos en evidencia las características de la interacción y los procedimientos utilizados por estudiantes no nativos de

español que llevan a cabo la resolución de una tarea – encontrar las diferencias entre dos dibujos – en pareja. Se pondrá de manifiesto el efecto de la realización de la tarea en las producciones de los aprendientes que privilegian ésta a la comunicación y al código.

## **2. Una perspectiva sociocognitiva de la apropiación (nota 1) de una lengua extranjera**

Nuestro marco teórico es el de una teoría sociocognitiva de la adquisición de una segunda lengua, que toma como punto de partida los trabajos de Vygotski (1934/85) (nota 2) y posteriormente de Bruner (1985) y de Wertsch (1988). Dicha teoría reconoce el estatuto fundamentalmente social del funcionamiento humano, aceptando, en primer lugar, el origen social de cualquier actividad psicológica, y por otra parte, el carácter semiótico de la actividad. El funcionamiento social significa que los *savoir-faire*, los conocimientos sobre el mundo y los conocimientos en general se adquieren gracias a las interacciones con los demás según los modelos en vigor en el grupo social de pertenencia. La “apropiación” lingüística es un largo proceso de construcción social en *settings* comunicativos exolingües. Esta premisa nos permite formular la hipótesis según la cual el trabajo en solitario de



construcción del conocimiento y de validación de hipótesis del no nativo sobre el funcionamiento de la nueva lengua –vertiente cognitiva de la adquisición– es ulterior al trabajo de construcción social de la interacción –vertiente social de la adquisición. Para decirlo de otra forma, el aspecto intersíquico precede a los mecanismos cognitivos de la adquisición –aspectos intrapsíquicos. Desde esta perspectiva se considera la interacción como un lugar privilegiado de construcción de conocimientos y de validación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta (nota 3).

Bruner (1983) propone que en la interacción se crean microcosmos comunicativos de interacción social en los cuales existe por parte de los interactuantes una coordinación de su atención y el reparto de un cierto número de presuposiciones, de sistemas deícticos y de intenciones en los cuales el *Language Acquisition Support System* podría ponerse en funcionamiento. Los formatos ofrecen a los no nativos la oportunidad de crear convenciones de interacción. Para adquirir/aprender una segunda lengua, el no nativo necesita estas interacciones personales y estos sistemas de soporte (cf. Dausendschön y Krafft, 1990) que permiten la construcción de formatos adecuados y de facilitaciones lingüísticas en términos de heteroandamiaje, autoregulaciones, repara-

ciones, negociaciones (cf. Vasseur, 1989/90), secuencias potencialmente adquisitivas (cf. de Pietro, Matthey y Py, 1989), secuencias analíticas, etc.

La perspectiva interaccional de la adquisición considera que ésta es el lugar privilegiado en el cual afloran los procesos que llevan a la adquisición, siendo, además, un lugar por excelencia de utilización del lenguaje. Siguiendo los trabajos adquisicionistas realizados desde esta posición, se puede definir la interacción como una acción social recíproca (cf. Bange, 1992) en la que los interlocutores tienen que comunicar utilizando la lengua meta y, para ello, deben ponerse de acuerdo tanto sobre los aspectos lingüísticos como sobre los no lingüísticos. La interacción se entiende como una negociación que está orientada hacia la acción, en ella se “co-construyen” los discursos y se lleva a cabo la intercomprensión por parte de los participantes. Es, además, el lugar ideal para negociar el sentido con el interlocutor; en su seno, se comparten las normas, las pautas y las rutinas propias de la lengua, de la cultura y del grupo de hablantes que comparten esa misma lengua.

### **3. La interacción como plataforma giratoria de comunicación, de producción del lenguaje y de resolución de problemas**

Desde hace más de una década, investigadores como Hatch (1983), Long (1983) y Gass y Madden (1985), enfatizan la importancia de la interacción modulada en la adquisición de una lengua no nativa. El proceso de adquisición surgiría gracias a la modificación y a la reestructuración de las producciones de los aprendientes quienes durante la interacción, responderían a solicitudes implícitas o explícitas de sus interlocutores, confirmando de este modo, la entrada (*input*) y verificando la comprensibilidad de la salida (*output*).

En un artículo que ya es referencia obligada en el campo de la adquisición de segundas lenguas, Bange (op.cit.) puso de manifiesto que el hablante no nativo se encuentra ante una doble tarea de bifocalización: a veces presta más atención a la comunicación, con lo cual, al producir sus enunciados, intenta que se desarrolle ésta, otras veces se centra más en el código, en la corrección de sus producciones. Por su parte, Py (1993) pone de manifiesto que el no nativo se ve confrontado a tres tareas distintas: la realización de la tarea que debe llevar a cabo, el sistema (conocer el funcionamiento de la lengua) y la norma (acercar lo más posible su interlengua

a las características de la lengua meta). En un estudio reciente, hemos puesto de relieve (Pujol Berché, en prensa), que el no nativo debe prestar atención al menos a tres aspectos: a su comunicación (intercambio de información), a la producción de enunciados (fonemas, monemas, palabras, oraciones, textos, etc.), aunque sean rudimentarios, lo más adecuados posibles y cercanos al código de la nueva lengua (aspectos normativos) y a la realización de la tarea encomendada (hacer algo, conseguir algo, argumentar, resolver un problema, resolver un enigma, anotar las compras que debe hacer, etc.), lo que hemos designado, siguiendo a Bange (op.cit.) como trifocalización. Además, en el trabajo por parejas, puede observarse lo que este autor denomina proyecto de aprendizaje, siempre y cuando, ante un problema de producción en la lengua meta, uno de los miembros de la pareja adopte el papel de “enseñante” y el otro miembro lo acepte como tal.

En resumen, un hablante no nativo tiene que “hacer equilibrios” entre diferentes aspectos. Por una parte, debe comunicar, pero para ello debe poseer los medios lingüísticos necesarios. Debe realizar, asimismo, una serie de actividades (o tareas) que requieren su atención y su esfuerzo, al mismo tiempo que le permiten practicar la nueva lengua y

desarrollar su interlengua. Debe poseer, también, los conocimientos socioculturales, como son las pautas y los rituales, que le permiten gestionar los discursos que produce en función de los modelos vigentes dentro del grupo lingüístico de la lengua meta al cual quiere “pertenecer”, que son habilidades no lingüísticas que le permiten “actuar en sociedad”.

#### **4. El trabajo en parejas**

Aparte de la importancia que los trabajos de los adquisicionistas dan a la interacción, algunos investigadores han puesto de manifiesto en los últimos años, la importancia del trabajo en grupo y en parejas. La situación de comunicación de hablantes no nativos en diadas permite que los miembros de la pareja alternen los papeles de experto y de no experto, lo que daría pie al desarrollo de los mecanismos que pueden impulsar los procesos de adquisición. En el aprendizaje guiado de una lengua no nativa, el trabajo en parejas permite producir en dicha lengua; permite, asimismo, poner de relieve los diferentes problemas de comprensión, si los hubiere, y de producción. Permite, también, poner de manifiesto la relación existente entre adquisición y toma de conciencia lingüística (Vasseur y Arditty, 1996).

La resolución de tareas efectuadas en pareja procura, según los investigadores, un andamiaje más persistente. En este sentido, autores como Frawley y Lantolf (1985) han puesto de manifiesto que la complejidad de la tarea influye en el discurso producido por los interlocutores. En las narraciones, por ejemplo, los no nativos con pocos medios lingüísticos realizan una regulación mediante el objeto, considerándolo no como una parte integrante de la narración que deben producir, sino como algo extradiscursivo que les permite distanciarse de la tarea, llegando a dominarla mediante la objetivización.

Bange et Kern (1985), comparando la producción de narraciones en nativos y en no nativos, han puesto de relieve que en estos últimos los problemas conciernen sobre todo al código, mientras que los primeros se focalizan más en el mensaje. Duff (1986) opina que en aquellas actividades en las cuales los interlocutores deben oponer sus puntos de vista –actividades que esta investigadora califica como divergentes– se producen menos ajustes que en aquellas en las que hay que resolver alguna tarea –actividades convergentes–. En las primeras, los turnos de palabras más largos evitan la negociación del sentido, mientras que en las segundas, al haber más preguntas, hay también una mayor clarificación

de significados. Pica (1987) observa que, en una actividad de intercambio de información, los miembros de la pareja consiguen la comprensión modulando la interacción, mientras que en una discusión tienden menos a hacerlo.

Griggs (1998a), en un estudio sobre tres parejas de adultos aprendiendo inglés, ha puesto de manifiesto que existe una correlación entre el tipo de tarea y el tipo de reformulación, el grado de colaboración entre los interlocutores y otros elementos de la actividad metalingüística. Así pues, en la tarea de “buscar los errores”, el porcentaje de reformulaciones sobre el léxico es más elevado que las relativas a la gramática y a la adecuación, mientras que en el juego de roles las reformulaciones más numerosas se producen en gramática y en adecuación. En una tarea de discusión las reformulaciones se refieren a la gramática y a la adecuación, con lo cual con estas características, la discusión se aleja del juego de roles, pero se acerca a éste en cuanto a las reformulaciones colaborativas. En otro estudio, el mismo autor (Griggs, 1998b) pone de manifiesto que una tarea de “buscar las diferencias entre dos dibujos” impone a los interlocutores un discurso pobre que lleva a una actividad metalingüística rigurosa, mientras que en el juego de rol, se observan más autoreformulaciones y un trabajo más individual.

## **5. Corpus**

El corpus que hemos analizado se inserta en un proyecto de investigación más amplio sobre aspectos metalingüísticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, dirigido por la profesora Luci Nussbaum de la Universidad Autónoma de Barcelona (nota 4). La finalidad de dicho proyecto de investigación es poder responder a las siguientes preguntas (cf. Nussbaum, 1998, 1999; y Nussbaum *et alii*, 1999): ¿Qué problemas son tratados en la interacción en parejas?; ¿Qué estrategias utilizan los aprendientes cuando se enfrentan a su incompetencia?; ¿Qué tipo de relación social establecen los aprendientes cuando trabajan en parejas?; ¿Cuál es la incidencia del tipo de tarea en las actividades reflexivas? Se han recogido producciones orales de hablantes no nativos - niños, adolescentes y adultos -, de tres lenguas extranjeras - español, francés e inglés -, que en parejas, deben realizar tres tipos de tareas distintas: un juego de diferencias (encontrar las diferencias entre dos dibujos), un juego de cartas que hay que asociar de dos en dos (especie de dominó) y un juego de rol (simulación entre un vendedor y un comprador en una tienda de comestibles).

Para la presente contribución hemos querido responder a las siguientes preguntas:



¿Cuáles son las características de la interacción en el trabajo por parejas cuando éstas deben llevar a cabo una tarea determinada?

¿Qué procedimientos son utilizados para realizar la tarea y qué lugar ocupan en el desarrollo de la comunicación?

¿Qué características lingüísticas pueden observarse en las producciones de los aprendices?

Queremos averiguar, en definitiva, qué es lo que está en juego (los diferentes problemas que hay que resolver) desde distintos puntos de vista: el de la interacción, el de la comunicación, el de la tarea y el de las producciones de los aprendientes, para poder extraer algunas implicaciones didácticas para el aula. Queremos observar cuáles son las consecuencias del efecto de la tarea (la realización de algo en concreto) en las producciones de los aprendientes. Creemos que la complejidad o facilidad de la tarea tiene repercusiones en las producciones de los no nativos; del mismo modo, enunciaremos la hipótesis según la cual también tiene repercusiones en la adquisición.

Para poder responder a estos interrogantes, hemos analizado las producciones de tres parejas, cuyos componentes, de lenguas de origen distintas, hablan corrientemente más de

una lengua, aprendientes de español como lengua extranjera (en adelante ELE), estudiantes universitarios de primer ciclo que realizan un Erasmus en la Universidad Autónoma de Barcelona, con un nivel intermedio de español, a quienes se les ha sometido a la tarea del juego de las diferencias, que consiste en encontrar siete diferencias entre dos láminas. Las láminas en color - cada uno de los participantes tiene uno de los dibujos, pero no puede ver el que tiene su compañero - representan una tienda de comestibles en la que una señora acaba de realizar sus compras y desea pagar al tendero. Aparte de los productos habituales en este tipo de tiendas (fruta, productos lácteos y paquetes de comida diversa), se puede observar una caja registradora, una balanza colgada, una escalera, etc. La consigna dada es la siguiente: “Cada uno de vosotros tiene un dibujo. Dichos dibujos presentan entre ellos siete diferencias. Tenéis que hacer preguntas para poder descubrir estas diferencias”.

Se trata, obviamente, de un juego bastante extendido como pasatiempo y de una tarea utilizada con relativa frecuencia en las clases de lenguas extranjeras. La tarea que deben realizar las parejas puede definirse como una actividad de intercambio de información para llegar a encontrar las siete diferencias. Dicha tarea requiere un cierto grado de distancia-

miento puesto que deícticos de tipo espacial, como el adverbio de lugar “aquí”, y de tipo físico como el adjetivo o pronombre demostrativo “este”, no pueden ser utilizados, ya que el interlocutor no puede saber cuál es el referente. Los hablantes no nativos deben descontextualizar, por dicho motivo, sus producciones y utilizar un cierto grado de abstracción en sus enunciados.

## **6. El análisis**

Los estudiantes se encuentran en una situación que, siguiendo a Porquier (1984), definiremos como exolingüe: una relación asimétrica en lo referente a las respectivas competencias lingüísticas de los miembros de la pareja. Aunque de nivel semejante en español, sus interlenguas les sitúan en una posición en la que ninguno de los dos posee la lengua meta de tal forma que se sienta seguro con sus conocimientos y con sus habilidades, a pesar de que cada uno de los componentes de la pareja puede solicitar ayuda al otro, en caso de necesidad; uno y otro pueden ofrecer dicha ayuda que, a su vez, puede ser tomada e integrada o, puede, en caso contrario, rechazarse, según si el obstáculo encontrado impide la comunicación, llevar a buen término la tarea encomendada o plantear problemas de intercomprensión. Por

otra parte, los miembros de cada pareja deben mantener una actitud colaboradora si desean resolver el problema y encontrar las siete diferencias. El aprendizaje por parejas reposa en los principios de reciprocidad, colaboración, cooperación y autonomía.

Un primer análisis de nuestro corpus nos permite confirmar la afirmación de Nussbaum *et alii* (1999) en lo relativo a la casi ausencia de episodios en los que pueda observarse un proyecto de aprendizaje en el que uno de los interlocutores adopta el papel de discente. En este tipo de tareas o al menos, tal como la nuestra ha sido llevada, podríamos insinuar que es mucho más importante resolver la tarea encomendada y encontrar las diferencias que “seguir aprendiendo el español”. Ante los enunciados relativamente sencillos, nos podríamos incluso preguntar si están poniendo en funcionamiento todas las capacidades y competencias que tienen de la misma. Resulta sorprendente el tipo de enunciados emitidos, relativamente poco complejos desde un punto de vista sintáctico, y al mismo tiempo, no deja de sorprender, asimismo, que no sea utilizado el vocabulario que permite nombrar los diferentes objetos que figuran en las láminas, cuando, en una clase previa de preparación para llevar a cabo esta tarea se había trabajado tanto el vocabulario como las distin-

tas formas lingüísticas que podrían necesitarse. Además, cuando al final de la tarea se acerca la profesora para preguntar cuántas diferencias han encontrado, las parejas sólo le preguntan cuestiones de vocabulario y no otras como podrían ser la formulación de preguntas relacionadas con la lámina. Veremos todos estos aspectos al filo de las respuestas a las cuestiones que nos formulábamos más arriba.

### **6.1. La interacción**

El tipo de interacción verbal a la cual se ha sometido a las parejas de nuestro estudio se caracteriza por su espontaneidad y por el poco grado de planificación que requieren, aunque exigen una cierta asignación de turnos al contrastar las láminas para encontrar las diferencias entre las mismas. El principio de cooperación para llevar a buen puerto la tarea encomendada se realiza mediante preguntas concretas para proporcionar la información suficiente para que pueda ser entendida por el interlocutor.

Vamos a exponer, como respuesta a nuestra primera pregunta –conocer las características de este tipo de interacción–, el análisis de lo que hemos designado como macroestructura de la intervención: descripción del tipo de secuencias observadas a lo largo del corpus y características de las

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

mismas. Este aspecto se refiere a la organización general de las diferentes intervenciones y está estrechamente relacionado (como veremos más abajo) con la realización de la tarea que hay que llevar a cabo.

Nos encontramos ante tres grupos distintos de secuencias (véase cuadro nº 1). Un primer grupo que podríamos designar como de pregunta/respuesta; un segundo grupo que designaremos como pregunta/respuesta/confirmación y un último grupo, más complejo en cuanto a turnos de palabras y en cuanto a enunciados, que designamos como secuencias de elaboración de problemas lingüísticos en las cuales se observan solicitudes, aclaraciones, aprobaciones, búsqueda de palabras, negociación de sentido y una clara tendencia a avanzar en la búsqueda de las diferencias.

**Cuadro nº 1: Tipo de secuencias**

Tipo de secuencias	Pregunta/respuesta	Pregunta/respuesta/confirmación	Secuencia de elaboración de problemas lingüísticos
Porcentaje	41%	20%	39%

Una cantidad no despreciable de episodios son extremadamente cortos: sólo un turno de palabra por interlocutor y enunciados también relativamente escuetos; pero creemos que las características de la tarea llevan consigo este tipo de

secuencias del tipo **pregunta/respuesta**. Así pues, el primer grupo de secuencias está formado, en lo que respecta a las preguntas, por enunciados muy simples, como un sustantivo (butifarra); un sintagma nominal formado por un determinante y un sustantivo (un fal- falta \); la conjunción copulativa, como indicio de seguir avanzando en la búsqueda de las diferencias, seguida por un sintagma nominal (y -|dos naranjas \); un marcador del discurso oral, seguido por un sintagma nominal (eh- eh y un falda- falda mini); un sustantivo y/o un adjetivo seguidos o no por sintagmas nominales que a su vez pueden estar seguidos por sintagmas verbales, conjuntamente con el adverbio “también” usado para incluir en la afirmación ya expresada algo nuevo y poniendo énfasis a la noción de suma que se añade a lo mencionado anteriormente (rosa también /|una: camiseta con puntos/| en rosa también\|) y finalmente enunciados con verbos (eh \|una mujer quiere pagar y tiene dos- cómo? Eh| mil pesetas\|). En cuanto a las respuestas, se observan enunciados como: el pronombre afirmativo (sí); un marcador oral seguido por el pronombre afirmativo (mm sí\|); un ordinal indicando la cantidad de algo (dos); la repetición del sustantivo del turno de palabra precedente (butifarra); la repetición del sustantivo mencionado en el turno de palabra anterior seguido por el pronombre afirmativo, como si la pareja quisiera asegurarse

de que está hablando de lo mismo (falda \ sí \)); un numeral seguido por el adverbio también y la conjunción copulativa que parecen indicar, por una parte, la confirmación de la afirmación anterior y, por otra parte, el deseo de proseguir (=dos =también\ y= ); y finalmente un enunciado con verbo (sí \es mismo aquí \).

El segundo grupo, designado como **pregunta/respuesta/-confirmación**, representa el 20% del total de las secuencias, y está configurado por tres turnos de palabras, el último sirviendo de aprobación por parte del interlocutor que lanzó la pregunta. Los ejemplos siguientes ilustran este tipo de secuencias. En el ejemplo nº 1 (nota 5) la respuesta repite el sustantivo del turno de palabra anterior seguido por el adverbio “sí”, confirmando, de este modo, la petición del interlocutor, quien, nuevamente, reitera la aprobación mediante el mismo adverbio afirmativo.

#### Ejemplo nº 1

48 Sa- ah —| la mujer—| el- ela-|| ela hay un- un bolso\| bolso \

49 Ju- bolso \| sí|<0>

50 Sa- sí /

[JUSSY]



El ejemplo nº 2 ilustra lo que se podría interpretar como una incomprensión por parte de Sa preguntando a su compañera ¿cuántos tiene ella? (=y tú/=), cuando de hecho se lo acababa de decir en 3 (dos \| yo también \|), ante la insistencia, se lo vuelve a confirmar, añadiendo a la cantidad, el adverbio que permite la confirmación de algo sin mencionarlo; la conjunción copulativa es un indicio, como anteriormente ya hemos mencionado, de querer seguir avanzando en la búsqueda de las diferencias.

### Ejemplo nº 2

- 3      Ju-      dos \| yo también \|  
4      Sa-      =y tú/=
- 5      Ju-      =dos =también \| y=|

[JUSSY]

El ejemplo nº 3 ilustra diferentes movimientos de confirmación por parte de ambos interlocutores. Mediante la repetición del sustantivo (bolsas) se aseguran que han entendido de qué objeto se trata, la repetición sucesiva del adverbio de afirmación enfatiza dicha comprensión, como también se enfatiza mediante el enunciado entero en 113. Ante tal confirmación, aprobación y repetición, el marcador oral “bueno” se utiliza para “darse por enterado” de la indicación recibida.

Ejemplo nº 3

- 110 La- cuatro bolsas/|  
111 El- bolsas/|| sí /|  
112 La- bolsas \| sí sí \|  
113 El- bueno eh—| sí—|| y la- la- la mujer tiene una  
bolsa también /|  
114 La- mm \ sí sí \|

[LAURA]

Finalmente el tercer grupo de secuencias (39% del total), que hemos designado como **secuencias de elaboración de problemas lingüísticos**, son más largas que las anteriores y en ellas se observa cómo, a partir de una discrepancia entre lo observado en cada una de las láminas, la pareja procede a poner de manifiesto la diferencia - o la posible diferencia -, en su caso a verbalizarla, como en el ejemplo nº 4 (a:h—| pues una diferencia\| a:h—| pues una diferencia\|), a construir un enunciado en el que la van plasmando paso a paso (los to\_ los tomates\|sí/ cuestan trescientas pesetas en tu dibujo—|| a=quí—=) y en un trabajo cooperativo de construcción de la interacción (turnos de palabra del 19 al 23) confirman la diferencia y, por tanto, la finalidad de la tarea que están realizando.

Mercè Pujol Berché  
**Las repercusiones de la tarea en las producciones de  
aprendientes adultos de español**

---

Ejemplo nº 4

- 13 Jo- cuánto cuesta tomates?|[ríen]  
14 St- cien cincuenta pesetas\| y—|  
15 Jo- cien\|  
16 St- cien—| cincuenta pesetas\  
17 Jo- tres\  
18 St- a:h—| pues una diferencia\| los to\_ los toma-  
tes\|sí/| cuestan trescientas pesetas en tu dibu-  
jo—|| a=quí—=  
19 Jo- =mm= aquí aquí\  
20 St- >cuestan —|  
21 Jo- tres\_ tres =cien=  
22 St- >=cien= cincuentas\  
23 Jo- sí\|

[JOANA]

El ejemplo nº 5 ilustra este juego de turnos de palabras de confirmación de la pregunta que inició la secuencia. En este mismo ejemplo, se puede observar, sin embargo, cómo el cumplimiento de la tarea prevalece sobre la forma de los enunciados en una forma de casi solapamiento en la verificación de las diferencias (en 31 *Jo* da la cifra de cartones de

leche que tiene en su dibujo, sin dejar que St termine su pregunta (en 31 y 32). Lo mismo sucede con la cantidad de yogures (6 en una lámina y 4 en la otra). Este tipo de secuencias no sólo se caracteriza por tener más turnos de palabras que las anteriores, sino también porque los enunciados emitidos son más elaborados desde el punto de vista sintáctico (enunciados con verbos, complementos e incluso frases compuestas). Notaremos el uso del conector “y” en 30 y en 56 que interpretamos como indicio de progresión en el desarrollo de la actividad (en la búsqueda de las diferencias).

#### Ejemplo nº 5

30 St- hay dos\| y dos\|dos bananas\| y de leche hay  
—|eh—| debajo\_

31 Jo- seis\|

32 St- >de la me=sa=

33 Jo- =seis\|=

34 St- seis\|[ríe] =yo=

35 Jo- =seis=

36 St- también\|

[12 turnos de palabra después]

49 Jo- cuánto? yogurt\|

Mercè Pujol Berché  
**Las repercusiones de la tarea en las producciones de  
aprendientes adultos de español**

---

- 50 St- ah—|hay—| creo que hay seis yogurt\|  
51 Jo- um um\|[negando]  
52 St- o y—| quizás cinco\| no sé realmente\|  
53 Jo- ah—| cuatro\|  
54 St- cuatro/|  
55 Jo- sí\|  
56 St- ah—| hay al menos cinco\| y el color/| son las  
ropas de la mujer\|

[JOANA]

## **6.2. Procedimientos lingüísticos utilizados**

Como se ha mencionado con anterioridad, la tarea (encontrar las diferencias) guía las producciones de los hablantes no nativos que están más preocupados, a nuestro juicio, por llegar a la solución que por el código, y menos aún por la norma. Pero, a pesar de esta preocupación, ninguna de las tres parejas llega a encontrar las siete diferencias (el resultado oscila entre 2 y 3 diferencias).

En un juego como el de encontrar las diferencias entre dos láminas, uno de los aspectos importantes para llegar a encontrar las soluciones es poseer las designaciones adecuadas que permitan verbalizar o, al menos, poner de manifies-

to, la existencia de las mencionadas diferencias. Veamos cómo nuestros informantes utilizan el léxico que les permite nombrar los objetos. El análisis de nuestros datos confirma lo que ha sido puesto de manifiesto por Nussbaum (op.cit.), tanto en lo que se refiere a aprendientes adultos aprendiendo el español, como a aprendientes adolescentes y adultos aprendiendo el francés en cuanto a las producciones de los no nativos ante este tipo de tarea: es decir que los aspectos léxicos son ampliamente más numerosos (62.5%) que los morfosintácticos (25%) y los discursivos (12.5%).

Hemos puesto de manifiesto diferentes estrategias o procedimientos lingüísticos que hemos clasificado de la siguiente forma: el uso de circunloquios ante obstáculos léxicos, el andamiaje como tutorización en la producción, la negociación del sentido, el bloqueo lingüístico y el recurso a otra lengua.

La primera es el **uso de circunloquios ante obstáculos léxicos**. Las dificultades léxicas, ya sea por desconocimiento de la palabra en español, ya sea porque no está disponible, se manifiestan, en nuestro corpus, por lo que hemos designado como circunloquios que permiten la intercomprensión y la continuidad de la comunicación mediante la definición o la proximidad semántica del término no disponible, aunque los interlocutores sepan que no es la designación usual (véase

Pujol Berché (en prensa) para una explicación más detallada del acceso al léxico mediante rodeos ante obstáculos léxicos). En un plano cognitivo, un obstáculo léxico se produce cuando una palabra, algo formalmente “simple”, no está disponible (no se conoce o, en un momento determinado, no está disponible para el hablante). Los obstáculos encontrados en la comunicación y en la práctica del código permiten modificar, ampliar, cambiar y reestructurar la interlengua. Cuando el no nativo formula sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta, puede contrastar sus producciones con los datos que le suministra el entorno lingüístico de dicha lengua meta.

En el ejemplo nº 6, la pareja está intentando saber si hay diferencias en lo relativo al precio de las frutas. La hablante no nativa Jo utiliza la oración formada por un cuantificador, el verbo y el consiguiente sintagma nominal “el vino tinto”, formado, a su vez, por el especificador, un sustantivo y un adjetivo, sabiendo que ése no es el nombre; de ahí que ría y que verbalice “no, no, no”, para señalar a su pareja que son las frutas de las cuales se saca el vino. Este mismo sintagma nominal es tomado por su compañera, al cabo de unos turnos de palabra, para verificar que se trata, efectivamente, de dicha fruta y no de otra (como pudieran ser los tomates).

Jo utiliza nuevamente dicho sintagma precedido por el cuantificador “¿cuánto cuesta?”, formado por un adverbio de cantidad para referirse a un verbo (Pascual et alii, 1996), acompañado nuevamente por las risas y es aceptado como tal por su compañera que asiente con el enunciado “=vino tinto= vino blanco”. La dificultad léxica con la que tropiezan se supera gracias al conocimiento social que tienen tanto de la uva como de los productos que de ella se derivan, en este caso, el vino.

Ejemplo nº 6: frutos del vino o el uso de circunloquios

- 37 Jo- ah—| cuánto cuesta el vino tinto/| [ríe] no no  
no\| vino tinto\|
- 38 St- no\|
- 39 Jo- frutas\|
- 40 St- sí\| doscien cincuenta pesetas\| verdes\|  
cuánto cuesta?|| y to\_ tomates/|
- 41 Jo- tomates—|
- 42 St- frutos del vino/|
- 43 Jo- ah—|  
[...]
- 129 Jo- cuánto frutas de vino tinto? [ríe]



[...]

149St=vinotinto= vino blanco

[JOANA]

La dificultad léxica consiste en la no disponibilidad del término “uva” que esta pareja contornea mediante un sintagma nominal (más complejo desde un punto de vista sintáctico que un sustantivo) recurriendo a algo socialmente compartido, como es el vino tinto y probablemente más extenso de uso (vino) que uva. La diferencia en los dibujos no estriba, en este caso, en el precio, sino en el tipo de uva (blanca en una lámina, negra o moscatel en la otra), pista que *St* presenta en 40 (verdes\|) pero que parece ambigua puesto que hay una cierta confusión entre la uva y los tomates. La problemática no resuelta en esta secuencia aflora nuevamente en 129, sin que sea resuelta y vuelve a emerger en 149, como si quisieran dejar a entender que ahí hay un problema no sólo de designación o de vocablo, sino otro de color (aunque éste sea más tamizado) y que probablemente haya una diferencia pero la falta de medios lingüísticos les impide encontrarla.

En el segundo tipo de estrategias —**andamiaje como tutorización de la producción**—, se observa cómo uno de los

interlocutores, al darse cuenta de la dificultad encontrada por su pareja, le “tiende un cable” y va despejando el terreno al mismo tiempo que con sus enunciados apuntala la intervención del otro. Es decir, un miembro de la pareja ayuda al otro asumiéndolo en parte para que pueda resolver el problema, dándole medios lingüísticos para que le sirvan de apoyo en su producción, es como si le tutorizara para llegar a buen puerto. Es lo que ocurre en el ejemplo nº 7. La pareja está intentando buscar las diferencias en el precio de la fruta, *El* pregunta por el precio de las manzanas, sin embargo su compañera repite la palabra con un tono interrogativo, lo cual se puede interpretar o bien como una incompreensión del significado de dicho término (no sabe lo que son manzanas), con lo cual está indicando a su compañera un problema de comprensión, o bien no tiene manzanas en su lámina (de hecho el dibujo representa tomates y no manzanas); su compañera insiste pero ella sigue sin entender a qué se está refiriendo. Como *El* sigue insatisfecha con la falta de respuesta de su compañera, vuelve a insistir porque desea encontrar una posible diferencia: segmenta su enunciado y se la da a su interlocutora en tres tiempos. El primero, con el cuantificador “cuánto”, como si quisiera indicar a su interlocutora que le da algo fácil para que no tenga dificultades en la respuesta. La respuesta esperada a una pregunta con el cuan-

tificador es una cantidad, con lo cual le está poniendo a su compañera un primer apuntalamiento. A éste le añade un segundo apuntalamiento: una cantidad (ella misma le da la respuesta a su compañera a su propia pregunta), vuelve a pararse y le tiende un tercer cable (más o menos) para que *La* sólo deba contestar con un “simple” adverbio que le indique si el precio es mayor o menor en su dibujo. Su compañera responde en 62 con una interjección, tal vez para señalar que acaba de comprender lo que le está pidiendo.

Después de esta incompreensión a causa del término manzana y del malentendido causado por la confusión entre el precio de las bananas y el de las manzanas, sucede nuevamente algo verdaderamente interesante. En efecto: en un dibujo las manzanas (los tomates) cuestan 150 y en el otro 300. Veamos cómo solucionan el problema de nombrar las cantidades: en 64 *La* intenta decir que sus manzanas cuestan 150 pero después de verbalizar “cien pesetas y” se para, probablemente, porque le falta el numeral que indica las decenas de 5, es decir, 50 (nota 6). *El* sale en su ayuda con el cardinal 5, que repite su compañera como simple mención pero no como uso (es decir, repitiéndolo pero sin integrarlo en un enunciado). Se produce un malentendido y así se verbaliza en 67 (o cien pesetas quinientas /l) que es ambiguo

puesto que no sabemos si es 100, 150 o 500. Conociendo que el cardinal 500 es una forma irregular de construcción lingüística de las centenas, que se forman con una unidad seguida por la palabra cien (en singular o en plural), lo que intenta es, probablemente, ayudarle porque cree que el problema de su compañera reside ahí, en nombrar cinco veces cien.

Ejemplo nº 7: cien pesetas quinientas o el proceso de andamiaje

- 57 El- y cuánto cuestan tus- ah—| no\ tus manzanas?|  
58 La- manzanas/|  
59 El- manzanas\\|  
60 La- mm—|  
61 El- cuánto?| tres- trescientas/| o—| más o menos /|  
62 La- no ah—|  
63 El- nada/|  
64 La- cien pesetas y —|  
65 El- cinco \\|  
66 La- cinco\\|  
67 El- o cien pesetas quinientas /|  
68 La- mm \\ sí\\|

[LAURA]

De hecho, en este ejemplo podemos observar que a pesar de la diferencia observada en el precio, no se considera como una diferencia debido a la incomprensión entre ambos miembros de la pareja, a las dificultades de comprensión de un término, a no ponerse de acuerdo sobre el precio de una fruta.

El tercer tipo de estrategias consiste en la **negociación del sentido** para ponerse de acuerdo sobre el mismo, levantar incomprensiones y eliminar ambigüedades. En el ejemplo nº 8, podemos observar este tipo de negociación para ponerse de acuerdo sobre un fruto que aparece en la lámina pero del cual parecen ignorar su nombre. En primer lugar, lo sitúan en la lámina, aunque no sea utilizando el castellano (—| {(?)below—|} eh—| bananas\|): el fruto en cuestión está debajo de los plátanos. Notemos cómo la risa sirve para exteriorizar al otro que se encuentra ante una dificultad, ambas son conscientes de ello, pero se dan los medios necesarios para hacer frente al obstáculo. En segundo lugar, siguen indicando la ubicación de dicho fruto (—|dentro—|), lo localizan en el espacio utilizando un adverbio de lugar a pesar de que se enfrentan ante un nuevo obstáculo léxico (la designación de cesto, dentro del cual están los frutos en cuestión). Dan la cantidad y recurren a los conocimientos lingüísticos que tie-

nen de otras lenguas (en este caso, el francés), piden en préstamo un sustantivo a esta lengua y lo integran fonética y morfológicamente al castellano, dándole un valor de género - femenino mediante la /a/ - y de número - plural mediante la /s/ -. Para confirmar el hallazgo van definiendo dicha fruta mediante sus características: una fruta verde y muy grande. Ambas interlocutoras van ratificando, gracias a sus intervenciones, los enunciados de su compañera y corroborando el sentido de un sustantivo (sandía) que aunque no pueden nombrar por desconocimiento o por falta de disponibilidad en ese momento, llegan a identificar y, por tanto, a referirse a él.

Ejemplo nº 8: las pastecas o la negociación del sentido

- 85 Jo- ay—| {(?)below—|} eh—| bananas\| un eh—  
|un—|[ríe] ah—|o—| y —|dentro —|
- 86 St- hay\_
- 87 Jo- >cuatro—|
- 88 Jo- (ríe) (pausa) eh, uh y dentro hay cuatro—|
- 89 St- pastecas/|
- 90 Jo- pastecas\|
- 91 St- sí/|frutas verdes/|
- 92 Jo- frutas verdes\|

93 St- sí\|muy grandes\|

94 Jo- muy grandes\| sí\|

95 St- sí\| mí también\|

[JOANA]

Otra estrategia es el **bloqueo lingüístico** en la que el interlocutor verbaliza que tiene un problema (preguntando, por ejemplo, ¿Cómo se dice?). Son casos de autoregulaciones en las que el propio emisor se da cuenta de dicho problema, e intenta, al mismo tiempo, desbloquearlo dando a su interlocutor una “variante” que no es otra cosa que una aproximación al vocablo que le falta. Esto es lo que ocurre en el ejemplo nº 9. El vendedor lleva algo que podríamos designar, según la variedad diatópica de cada uno, como delantal, mandil, bata, etc.; la hablante no nativa utiliza el sustantivo pantalones que, por una parte, es usual como ropa en el hombre y, por otra parte, es un término próximo del campo semántico de las prendas de vestir masculinas. A pesar de esta ayuda en términos de sinónimos, su interlocutora no entiende a qué se está refiriendo y la comunicación se interrumpe.

Ejemplo nº 9: no sé cómo tú dice o el bloqueo lingüístico

33 El- sí \| em—| qué tiene tu hombre?| él tiene un-  
{(P) no sé cómo tú dice\|}pantalones/ o no \|

34    La-    no\<0>

35    El-    XX

36    La-                what?|

[LAURA]

El último procedimiento lingüístico que nos gustaría mencionar es el de la **alternancia de lengua**, muy poco frecuente en nuestro corpus. Se recurre a la lengua de origen u a otra lengua si ésta es compartida por la pareja. Así pues, nuestros informantes han recurrido 4 veces al catalán y 10 al inglés, en ambos casos señalando mediante risas, gestos u otros elementos lingüísticos o paralingüísticos, que estaban usando otra lengua. La utilización de la alternancia de lengua implica, de algún modo, rapidez: en lugar de buscar en la lengua meta algún sinónimo, intentar definir el término o parafrasear el obstáculo se recurre a otra lengua, como se ilustra en el ejemplo nº 10 en el cual ninguna de las interlocutoras dispone del término cesta o cesto y para salvar el obstáculo usan la palabra en inglés, ratificada por ambos interlocutores. Podemos observar, asimismo, una secuencia lateral (Dauschenschön y Krafft, 1990) en la que en sendos turnos de palabras se verbaliza el desconocimiento del término en cuestión (no sé \|).



Ejemplo nº 10: el recurso a otra lengua

37 El- ah—| sí eh—| al lado de mujer es un—|| bask/  
[risas]

38 La- bask\| basquet/|

39 El- no sé \|

39 La- no sé \|

[LAURA]

### **6.3. Características lingüísticas de los enunciados**

La tercera pregunta que hemos intentado responder concierne al tipo de enunciados en términos de estructuras lingüísticas que una tarea como la de encontrar las diferencias entre dos láminas produce. Siguiendo los trabajos de Griggs (1998a, 1998b), Nussbaum (Nussbaum, 1999 y Nusbaum *et alii*, 1999) y los nuestros propios (Pujol Berché, en prensa) podríamos esperar que los aspectos gramaticales y las reformulaciones en términos de autoregulaciones o de reformulaciones colaborativas estén poco presentes, o en todo caso, sean menos frecuentes que las reformulaciones léxicas. Nuestros datos parecen ir en ese mismo sentido. Efectivamente, el foco de las producciones de nuestros informantes no parece situado, en absoluto, en las construc-

ciones sintácticas de sus enunciados, ya sea tomados de forma separada según cada informante, ya sea desde un punto de vista cooperativo, sino en los otros aspectos que hemos ido analizando, tanto desde un punto de vista interaccional, como léxico.

A la vista de los datos y teniendo en cuenta sugerencias como las de Pica *et alii* (1996) que ponen de manifiesto que los no nativos cuando llevan a cabo una tarea en pareja, tienden a realizar una serie de estrategias de simplificación en sus enunciados y ante un obstáculo léxico prefieren repetir el elemento problemático, en lugar de parafrasear, describir o explicar, nos podemos preguntar si los no nativos simplifican realmente sus enunciados desde un punto de vista sintáctico, o si lo que hacen es ir “al grano” y por lo tanto efectuar la tarea en lugar de producir enunciados “gramaticalmente correctos y perfectos tal y como un profesor de lengua desearía”. Nuestros datos parecen indicar lo segundo, es decir que los aprendientes tienden a privilegiar la realización de la tarea y la comunicación en detrimento del código. Dicho de otro modo, es como si no necesitaran precisión en la construcción del enunciado, sino en la realización de la microtarea (nota 7).

Observemos esto más de cerca. El tipo de tarea solicitada lleva consigo, entre otros aspectos funcionales, los siguientes: describir una lámina, ubicar en el espacio, enunciar las características de objetos o personas; es decir los interlocutores deben conocer y/o usar, sobre todo, las funciones comunicativas de localizar en el espacio y de describir. Los aprendientes deben tener, asimismo, la capacidad de descontextualizar para recontextualizar nuevamente cuando se dirigen a su pareja, de descentralizarse y de ser capaces de preguntar al otro por la existencia de una serie de objetos y por sus características. A estas funciones comunicativas les corresponden una serie de estructuras gramaticales —formas lingüísticas— variadas que incluso podrían clasificarse según el grado de interlengua de los aprendientes, entre las que podemos destacar, sin pretender llegar a la exhaustividad, las siguientes: indicar la existencia de algo mediante el verbo “haber” y el verbo “estar”; indicar la ubicación de un objeto y su localización mediante direcciones como “está a la derecha”, “se encuentra a la izquierda”; conocer una cantidad ya sea de dinero con la fórmula interrogativa ¿cuánto cuesta?, o de peso con ¿cuánto pesa? en las que el adverbio interrogativo ocupa el inicio de la oración. Todas ellas correspondientes a un nivel inicial de español.

Detengámonos en el ejemplo nº 11. En 9 El da a su interlocutora la información necesaria para orientarla y ubica en la lámina a uno de los personajes, al mismo tiempo que indica la acción que él mismo está llevando a cabo. Localiza, asimismo, una serie de objetos presentes en la lámina tomando como punto de referencia al tendero. En 11 sigue describiendo la lámina y se puede observar la omisión de un verbo de existencia, omisión que se repite en 12 y en 15 cuando ella misma intenta preguntar sobre la cantidad. La elisión del verbo podría considerarse como algo relativamente frecuente en las producciones analizadas. Pero, ¿se trata realmente de simplificaciones? ¿Se observarían las mismas características en las producciones de parejas nativas? No creemos que se trate de simplificaciones, sino sencillamente de privilegiar la realización de la tarea y la comunicación, al código. Más abajo daremos un último ejemplo que ahonda en ello. En cuanto a la segunda pregunta, quedan por comparar las producciones de parejas no nativas con las de parejas nativas; es probable asimismo que sea insuficiente la realización de una tarea para que el conocimiento declarativo se convierta en procedural, es decir en saber utilizar algo, o en poner en funcionamiento un aspecto de la lengua de forma más o menos automática.

Mercè Pujol Berché  
**Las repercusiones de la tarea en las producciones de  
aprendientes adultos de español**

---

Ejemplo nº 11

- 9        El-    am—| ah— |aquí es- ah\| eh—|izquierda es un  
             hombre que quiere-em—|| tomar el dinero \||  
             ah— | ah—| debajo de- de hombre son seis  
             paquetes de leche /|
- 10      La-    sí \|
- 11      El-    cuatro de jogurt \| tres- cuatro—|| no/| jogurt  
             no\| =crees /|=
- 12      La-    más más aquí \|
- 13      El-    más/|
- 14      La-    ah—|
- 15      El-    cuánto?| cuántos?|

[LAURA]

Este ejemplo es interesante también por algo que tal vez pudiera pasar desapercibido. Para indicar la existencia de algo o de alguien, el español dispone de dos estructuras distintas, una con el verbo haber y otra con el verbo estar. Para utilizar la primera, en su forma impersonal – hay -, es importante haber entendido “el concepto gramatical de *indefinido* (nota 8): no se trata de cosas imprecisas, sino simplemente de cosas *que no han aparecido todavía en el contexto* (nota 9), y que

se encuentran, por lo tanto, en su primera mención” (Matte Bon, 1992: 48). Sin embargo, “para hablar de la presencia de algo que ya ha sido mencionado en el contexto preciso y para localizar en el espacio se usa **estar+definido** (nota 10)” (Matte Bon, 1992: 48). Para localizar en el espacio y señalar la presencia de algo, el verbo estar (está, están) presupone siempre la existencia del sujeto o del tema del que se está hablando, al cual nos estamos refiriendo; o al menos se presupone su conocimiento. Este “matiz” plantea bastantes problemas a los estudiantes de ELE puesto que dicho contraste no existe en lenguas como el francés (il y a) o el inglés (there is/are), por ejemplo.

Terminaremos con el ejemplo nº 12 que nos permite ahondar en el hecho de que los aprendientes no simplifican necesariamente sus producciones. Hay reducciones formales de ciertas estructuras que cabría esperar puesto que corresponden a las funciones comunicativas de ubicación, localización y descripción, sin embargo no siempre se simplifica, pues como ya hemos dicho en otra ocasión (Pujol Berché, en prensa), ante la no disponibilidad de una pieza léxica (en el presente caso, cartel o letrero), se puede incluso recurrir a oraciones subordinadas, como en el ejemplo que estamos examinando. La frase principal formada por un ver-

bo y un complemento de objeto directo se ve completada por la información aportada por dos frases de relativo. El resultado de estos procedimientos es, que para evitar repeticiones, las informaciones se presentan de manera más articulada. La función de ambas relativas es añadir elementos de información a, respectivamente “que habla” y “un papel”. La primera oración (“que habla”) es una frase especificativa referida al sintagma nominal “un papel”, mientras que la segunda (“que es abierto”) es una oración explicativa que se refiere a la oración relativa “que habla”.

### Ejemplo nº 12

51 El- y na- nada más\|| ah— |la tienda es  
{(DC)abierto/|}

52 La- mm sí\<0>

53 El- está abierto\| eh —| tiene- tiene un papel que  
habla que es abierto\|

54 La- no\|

[LAURA]

## **7. Conclusiones**

De lo que hemos llamado trifocalización, nuestras parejas están sobre todo preocupadas por la tarea, por la comunica-

ción y en último lugar por el código. La búsqueda de las diferencias – la tarea que se ha encomendado a cada pareja – hace progresar la interacción, mientras que la comunicación avanza al ritmo de la resolución de los problemas y se sujeta a ella, el código, por su parte, se ve relegado a la tercera posición. Como se ha mencionado con anterioridad, es como si no necesitaran precisión en la construcción de los enunciados, sino en la realización de la microtarea. Las parejas siguen la consigna, encontrar las diferencias. En ningún caso se les pide que lleven a cabo una reflexión meta-lingüística, con lo cual están haciendo lo que se les ha pedido. Ante los resultados, podríamos preguntarnos si las parejas tienen un proyecto de adquisición/aprendizaje cuando están realizando la tarea o bien si lo que prima es la resolución del problema, en cuyo caso, cabría preguntarse ¿por qué no hallan las siete diferencias?

Para resolver la tarea necesitan sobre todo la colaboración del interlocutor y crear una interacción que permita dicha cooperación. No necesitan medios lingüísticos “sofisticados”, sino que con medios correspondientes a un nivel umbral o de sobrevivencia llegan a realizar la tarea. Ello no significa, sin embargo, que sus producciones sean siempre de nivel um-



bral, pueden utilizar, como hemos visto, relativas, frases subordinadas, estructuras sintácticas, en definitiva, complejas.

Las estrategias de reparación ante la falta del término apropiado, en lo concerniente al ámbito léxico, son desde un punto de vista semántico complejas, y desde un punto de vista psicolingüístico, solicitan una serie de operaciones cognitivas en las que se busca la sustitución de algo que no se tiene (o de algo no disponible), por formas lingüísticas extraídas del conocimiento compartido que se tiene de la realidad —vertiente más social del lenguaje.

Para terminar, nos gustaría indicar que desde un punto de vista didáctico, hay que tomar en consideración que el tipo de tarea solicitada lleva consigo producciones verbales determinadas. Así por ejemplo, la tarea que hemos analizado privilegia los aspectos interaccionales, favorece la búsqueda léxica, pero deja un poco de lado los aspectos sintácticos y la reflexión metalingüística.

## **Referencias bibliográficas**

ÁLVAREZ, Amelia y Pablo del RÍO (coord.) (1984). “Vygotski: cincuenta años después”, en *Infancia y aprendizaje, nº especial*, 27-28.

BANGE, Pierre (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes intuitionnelles", en *AILE*, 1, 53-85.

BANGE, Pierre y Sophie KERN (1998). "Algunos aspectos de la gestión del discurso en primera y segunda lengua", en PUJOL BERCHE, Mercè, Luci NUSSBAUM y Miquel LLOBERA (eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, 81-96.

BRUNER, Jérôme (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. París: Presses Universitaires de France.

DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich y Ulrich KRAFFT (1990). "Éléments pour une analyse du SLASS", *Comunicación presentada en el Coloquio "Acquisition et interaction"*, Réseau Européen pour l'acquisition des langues, Bielefeld, mayo de 1990.

DE PIETRO, Jean-François, Marinette MATTHEY y Bernard PY (1989). "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", en WEIL, D. y H. FUGIER (eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Estrasburgo: Université des Sciences Humaines y Université Louis Pasteur, 99-124.

DUFF, P.A. (1986). "Another look at interlanguage talk: Taking task to task", en DAY, R (ed). *Talking to learn*. Cambridge: Newbury House, 147-181.

FRAWLEY, W. y J. LANTOLF (1985). "Second language discourse: a Vygotskian perspective", en *Applied Linguistics*, 6/1, 19-43.

GASS, S. y C. MADDEN (eds) (1985). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

GELABERT, M. José, Emma MARTINELL, M. HERRERA y F. MARTINELL (1996). *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado*. Madrid: SGEL.

GRIGGS, Peter (1998a). "L'effet de la tâche sur la régulation de l'activité métalinguistique entre apprenants partageant la même L2", en SOUCHON, Marc (ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Actes du Xe colloque international. "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches". Besançon, 19-21 de septembre de 1996. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises: 103-113.

GRIGGS, Peter (1998b). "Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas

efectuadas en pareja”, en PUJOL BERCHE, Mercè; Luci NUSSBAUM y Miquel LLOBERA (eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, 208-218.

HATCH E. (1983). *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.

LONG, Michael (1983). “Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehension input”, en *Applied Linguistics*, 4/2, 126-141.

MATTE BON, Francisco (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo I: de la lengua a la idea*. Barcelona: Difusión.

NUSSBAUM, Luci (1998). “Profils sociaux et places dans les tandems exolingues”, en SOUCHON, Marc (ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Actes du Xe colloque international. “Acquisition d’une langue étrangère: perspectives et recherches”. Besançon, 19-21 de septiembre de 1996. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises: 115-126.

NUSSBAUM, Luci (1999). “Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère”, en *Langages*, 134, 35-50.

NUSSBAUM, Luci; Amparo TUSÓN y Virgina UNAMUNO (1999). "Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants", Comunicación presentada en el *XI Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches"*. París, abril de 1999.

PASCUAL, José Antonio; Luis ALCALDE y Ladislao CASTRO (1996). *Lengua castellana*. Madrid: Santillana.

PASCUAL, José Antonio y Emilio PRIETO DE LOS MOZOS (1998). "Sobre el estándar y la norma", en KENT, C. y D. DE LA CALLE (eds). *Visiones salmantinas 1898-1998*. Salamanca/Delaware (Ohio): Universidad de Salamanca/Ohio Wesleyan University, 63-95.

PICA, T. (1987). "Second language acquisition, social interaction and the classroom", en *Applied Linguistics*, 8/1, 3-19.

PICA, T. *et alii* (1996). "Language learners Interaction: How Does it Address the Input, Output and Feed-back Needs of L2 Learners?", en *Tesol Quaterly*, 30 (1), 59-84.

PORQUIER, Rémy (1984). "Communication exolingue et apprentissage des langues", en PY, Bernard (ed.).

*Encrages: Acquisition d'une langue étrangère.*  
Neuchâtel: Universidad de Neuchâtel.

PUJOL BERCHE, Mercè (1994). "Le langage comme activité. L'acquisition/apprentissage d'une langue seconde dans un contexte multilingue", en SIERRA MARTÍNEZ, Fermín, Mercè PUJOL BERCHE y Harm DEN BOER (eds.), *Las lenguas en la Europa comunitaria. Adquisición de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras. Diálogos Hispánicos*, 13, 155-174.

PUJOL BERCHE, Mercè (en prensa) "El acceso al léxico mediante rodeos", en *Recherches Valenciennoises*, 9. Valenciennes: Presses Universitaires de Valenciennes.

PY, Bernard (1993). "L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche", en *AILE*, 2, 9-24.

RIVIÈRE, Ángel (1984). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

VASSEUR, M. Thérèse (1989-90). "Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère: séquences de négociation et processus d'acquisition", en *Langage et Société*, 50/51, 67-86.

VASSEUR, M. Thérèse y Jo ARDITYY (1996). “Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherches”, en *AILE*, 8, 57-87.

VYGOTSKY, Lev S. (1935/1985). *Pensé et langage*. París: Messidor, Éditions Sociales.

WERTSCH, J.V. (ed.) (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Estudios de Lingüística  
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición  
de segundas lenguas**

---

1 Para evitar lanzarnos en la polémica sobre la distinción entre adquisición y aprendizaje, que no constituye en absoluto la finalidad de esta contribución, utilizamos el neologismo de apropiación lingüística.

2 El lector podrá consultar, entre otros, Álvarez y del Río (1984) y Rivière (1984) para una visión global sobre la teoría vygotskiana.

3 Véase Pujol Berché (1994) para una exposición más detallada sobre las premisas teóricas de la apropiación de una segunda lengua.

4 Proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación y Cultura (BP96-1219).

5 Convenciones de transcripción : ? = pregunta. / = interrogación creciente. \ = interrogación decreciente. — = mantenimiento. ! = exclamación. {(F)texto} {(P)texto} = Intensidad fuerte y piano. {(A)texto}{(B)texto} = Tono alto y bajo. {(AC)texto}{(DC)texto} = Tempo: aceleración y despacio. | = Pausa corta. || = Pausa media. <número de segundos = Pausa larga. <0> = Sin pausa. = texto de los participantes = Solapamientos. \_ = Interrupción del discurso. > = El hablante que tenía la palabra la mantiene. @ = Enunciado pronunciado riendo. (texto) = Comentarios y traducción de los enunciados en la lengua de origen. Los enunciados en la lengua de origen aparecen en **negrita**. XXX = Fragmentos incomprensibles. {(?) texto} = Fragmentos inciertos.

6 En caso de que fueran 150, se observará que el “encalle” se produce ya en 64 puesto que cien se emplea cuando no va seguido de unidades, mientras que ciento se usa cuando le siguen unidades y/o decenas.



## Notas

---

7 Se consideraría como microtarea cada una de las secuencias en la que los interlocutores intentan encontrar una diferencia

8 En cursiva en el texto.

9 En cursiva en el texto.

10 En negrita en el texto.